»Who is the third who walks always beside you?« *Zum politischen und pädagogischen Problem der Stellvertretung*

Ralf Mayer

Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, D-34127 Kassel

ralf.mayer@uni-kassel.de

Who is the third who walks always beside you?
When I count, there are only you and I together
But when I look ahead up the white road
There is always another one walking beside you.

T.S. ELIOT 1922, S. 43

Abstract

This contribution develops a political as well as an educational approach to the concept of ›Stellvertretung‹ following Hobbes's ›Leviathan‹, Derrida's reading of Rousseau in his work ›Grammatology‹ and an ethnographic analysis. In this regard ›Stellvertretung‹ cannot simply be understood in terms of representation, delegation or advocacy with reference to a conclusive identification, function and purpose. Therefore this paper outlines how the concept involves hegemonic strategies in reference to the problem of justification, recognition and authority.

Der Beitrag entfaltet einen politischen wie pädagogischen Bezug auf den Stellvertretungsbegriff über theoretische Ansätze, die diesem eine streng genommen unabschließbare Form geben. ›Stellvertretung‹ wird in diesem Sinne nicht als Delegation oder Anwaltschaft im Rahmen einer inhaltlich konkret identifizierbaren Vorgabe, Funktion und Zwecksetzung entfaltet. Sondern insofern sich unser Sprechen und Handeln – nicht nur ›im Namen eines Anderen‹, sondern auch ›im eigenen Namen‹ – stets über soziosymbolische Reglements und Ambitionen, über Repräsentations- oder Positionierungs(un-)möglichkeiten organisiert, erscheinen unsere Artikulationen unhintergebar im Kontext entsprechend machtvoller Ordnungsfiguren und Ansprüche situiert.

Inwiefern der Stellvertretungsbegriff in dieser Lesart auf stets konfliktreiche Praktiken im Kontext hegemonialer Auseinandersetzungen um Legitimität, Anerkennung und Autorität verweist, wird insbesondere im Anschluss an Hobbes ›Leviathan‹, Derridas Rousseau-Lektüre in der ›Grammatologie‹ und eine ethnographische Analyse zur schulischen Leistungsbewertung skizziert.

1 ›Im Namen von ...‹ – Repräsentation, Legitimation und Abhängigkeit

In den Zeilen von Thomas Stearns Eliot aus dem letzten Teil des Gedichts ›The Waste Land‹ aus dem Jahr 1922 klingt eine Figur an, die begriffsgeschichtlich auf eine dominante Rezeptionslinie in Bezug auf den Stellvertretungsgedanken verweist. Eliot nimmt in dieser Passage eine theologische Referenz auf, die sich noch in säkularisierten Varianten widerspiegelt (vgl. Grünbein 2008). Die Gedichtzeile spielt in dieser Lesart auf ein Narrativ aus dem Lukas-Evangelium an, in der Jesus nach seiner Auferstehung zwei Jünger auf dem Weg nach Emmaus begleitet. Schon in der Rezeption dieser Passage greifen im Fortgang der christlichen Theologie- und Kirchengeschichte unterschiedliche Prägungen des Stellvertretungsgedankens. So ist es etwa möglich, die Figur von Jesus, der sich stellvertretend ›für uns‹ Menschen am Kreuz geopfert hat, zu pointieren. Der ›Menschensohn‹ erscheint dabei nicht einfach als Bote Gottes, wie mit Sybille Krämer (2008, S. 9f) gesagt werden kann, der uns eine ›gute Nachricht‹ o.ä. überbringt. In der christlichen Symbolik wird Jesus als Stellvertreter vielmehr zu einer Instanz, die ›uns‹ vor Gott vertritt und gleichsam Gott und damit eine spezifische religiöse Ordnung vor und in uns. Über diese Figur wird die Frage der Repräsentation und Transzendenz seitdem auf unterschiedliche Weisen problematisiert.

Der Topos der Stellvertretung markiert in dem Zusammenhang zum einen symbolisch ein konstitutives Sinnfeld des glaubenden Subjekts. Zum anderen ist damit historisch wie systematisch die Frage nach Legitimation aufgeworfen – hier: der ›Stellvertreter Gottes auf Erden‹ in Gestalt der Kirche und ihrer Amtsträger. Dieser Akzent reflektiert und bricht sich, wie Pierre Bourdieu (2010) zeigt, in konkreten Machtverhältnissen: insbesondere im Kontext der (Frage nach) Rechtfertigung einer bestimmten sozialen Position oder einer Institution. Dabei macht es wiederum einen Unterschied, wie er in seinem Aufsatz ›Delegation und politischer Fetischismus‹ betont, ob einerseits eine *Identität* zwischen dem Stellvertreter der Stellvertreterin und dem transzendenten symbolischen Gehalt behauptet wird – dem Mensch

gewordenen Gott oder der kirchliche Institution gewordenen religiösen Ordnung. Darauf gründen z.B. Forderungen nach einem »unbedingten« Glauben, nach Gehorsam usw. (vgl. ebd., S. 29–32). Oder ob andererseits mit dem Stellvertretungsgedanken eine *Differenz* markiert und inszeniert wird, die es möglich macht, »im Namen von ...« zu sprechen, zu handeln und darüber *zugleich* die eigene hierarchische Position in einem spezifischen sozialen Raum machtvoll zu legitimieren. Eine solche Differenz betont eine Zäsur in der Position des_r Stellvertretenden: Die_der Stellvertretende ist mehr als ein Bote. Sie_er steht an »der Stelle von« und repräsentiert diese »Stelle« – symbolisch, institutionell –, *aber* er_sie ist als Repräsentant_in mit demjenigen, in dessen Auftrag er_sie spricht und handelt nicht identisch. Man könnte sagen, dass es diese Zäsur ist, die stets aufs Neue den Streit um die Legitimität des Sprechens und Handelns »im Namen von ...« eröffnet.

Mit diesen Überlegungen zum Einstieg wird deutlich, dass das vermeintlich simple Bild zweier Menschen, die durch eine dritte Person begleitet werden, je nach symbolischen Ordnungsfiguren, die das Dasein der Beteiligten durchziehen und überschreiten, eine ganze Diskursgeschichte komplexer Stellvertretungsfiguren eröffnet, die von der personalisierenden Figur des »für, mit und in uns«, über symbolische oder rituelle Orientierungen und normative Ansprüche bis hin zu machtpolitischen Repräsentationsfiguren, Institutionalisierungen und Gesetzen reichen kann. Eine solche Perspektivierung akzentuiert ein Feld symbolischer Macht oder Gewalt¹ in der Verflechtung von religiösen, politischen wie auch rechtlichen Auseinandersetzungen (vgl. Menke 1998; Bedorf/Fischer/Lindemann 2010; Kühn/Gruber 2016).

Nachfolgend soll die *Differenzperspektive* weiterverfolgt werden, die im Konzept der Stellvertretung greift. Wie bereits angesprochen, betont die eine Lesart, dass der_die Stellvertretende die Position des_r zu Repräsentierenden zwar verkörpert – »im Namen von ...« spricht und handelt –, aber mit diesem nicht in eins fällt. Eine zweite Linie berücksichtigt die Differenzfigur nochmal auf eine andere Weise: Sie versucht in den Blick zu bringen, inwiefern selbst meine eigene Positionierungsmöglichkeit, mein Selbst- und Weltverhältnis nicht ohne einen »Dritten« zu begreifen ist, der nicht nur Möglichkeiten symbolisiert – d.h. eröffnet wie auch reguliert und kontrolliert (vgl. Menke 2015, S. 105) –, an Stelle eines Anderen zu sprechen, sondern ebenso prinzipiell die Möglichkeiten, »in meinem Namen« aufzutreten. Dabei soll, mit Bernhard Waldenfels (2012) gesprochen, eine Sichtweise vermieden werden, in der sich der Stellvertretungsbegriff auf ein Sekundärphänomen reduziert (vgl. ebd., S. 238). Als ein solches ginge es lediglich um eine mehr oder weniger klar umreißbare Funktion im Kontext sozialer Ordnungen: etwa um Logiken der Verteilung

von Plätzen, Verpflichtungen und Interessen innerhalb einer gemeinhin identifizierbaren oder strukturierten »Gruppe, einer Familie, einer Nation oder schließlich [...] der Menschheit« (ebd., S. 234). Dem korreliert bspw. eine Auffassung, in der die eine Person als Vertreter_in oder Delegierte_r im Auftrag einer zweiten Person gegenüber einem_r Dritten handelt (vgl. Sofsky/Paris 1991, S. 112). Das sollte nicht missverstanden werden: Die Probleme, die sich bereits auf dieser Ebene institutionalisierter Positionen stellen – z.B. der Anwalt als Repräsentant seines Mandanten und der Rechtsinstanzen, die Eltern als Vertreter ihrer Kinder (etwa mit Blick auf die elterliche Sorge nach § 1626 und § 1629 BGB), der Betriebsrat, der sich »zwischen Belegschaft und Geschäftsleitung« (ebd.) bewegt, die Politikerin als Repräsentantin des Volkes, der Pfarrer als Repräsentant kirchlicher Ordnung –, sind selbst vielschichtig und umstritten.²

Ich möchte mich der komplexen Thematik dennoch stärker über theoretische Einsätze widmen, die eine letztlich unabschließbare oder paradoxe Form annehmen. Vom Begriff der Stellvertretung in einem solchen Sinne lässt sich reden, wenn meine eigene Position, mein Selbstverhältnis nie einfach nur meine/s ist, von mir ausgehen oder in mir zum Abschluss kommen kann, weil jede Positionierung immer schon Ausdruck einer Konfrontation mit einem Anderen, respektive einem Dritten ist, der uns angeht, auf den wir antworten, zu dem wir uns verhalten (vgl. Mayer 2016). So formuliert etwa Judith Butler: Die Bedingungen, die ein Drittes schaffen – für sie: eine Ordnungsstruktur, die spezifische Auseinandersetzungen um mögliche Selbst- und Weltverhältnisse reguliert –, liegen »von Anfang an außerhalb meiner selbst, [...] in einer Sozialität, die keinen einzelnen Urheber kennt (und die Idee der Urheberschaft selbst grundlegend in Frage stellt).« (Butler 2009, S. 9) Für Butler hängen soziale Normen und das, was wir als »unsere individuelle Persönlichkeit« (ebd., S. 10) und Position begreifen (können), in einer paradoxen Figur konstitutiv von einem Diskurs ab, den wir so nicht gewählt haben, aber der uns gleichsam mit Positionierungs- und Identifizierungs(an)geboten konfrontiert: »Falls ich irgendeine Handlungsfähigkeit habe, wird sie durch die Tatsache eröffnet, dass ich durch eine soziale Welt zustande komme, die ich niemals wähle. Dass meine Handlungsfähigkeit von einem Paradox gespalten ist, bedeutet nicht, dass sie unmöglich ist. Es bedeutet lediglich, dass das Paradox die Bedingung ihrer Möglichkeit ist.« (ebd., S. 12) Da sich in Butlers Lesart das Selbst nur über eine soziale Ordnung konstituiert, wird der Stellvertretungsgedanke konstitutiv zu einem Paradox, da ich nie völlig an »meinem Ort« bin. »Meine Position« konfiguriert sich stets über die Bezogenheit, die Verwiesenheit und Angewiesenheit auf Andere.

Der so aufgemachte Theoriehorizont wird nun in einem nächsten Schritt stärker in Bezug auf den *politischen Raum* konstituierende Aspekte verfolgt. Ein letzter Abschnitt widmet sich *pädagogischen Figuren*. Rechtliche Gesichtspunkte werden nicht eigens verhandelt, sondern bringen sich eher implizit ins Spiel.

2 Politische Unterstellungen

Die Frage nach Stellvertretung im politischen Raum lässt sich nicht zuletzt als Problem der *Konstitution und Repräsentation von politischer Macht* entziffern, als Problem der Möglichkeit, sich (überhaupt) an die Stelle eines Anderen zu setzen und – mit dem Übergang zu demokratischen Formen – als Problem der Teilhabe: etwa als Mensch oder Bürger_in und damit verbundener Identifikationen (vgl. Rancière 2011; Waldenfels 2015, S. 176ff).³ Bezeichnend erscheint hier, dass entsprechende politische Begründungsfiguren, mit der Erosion transzendenter Legitimierungen einer Sozialform,⁴ auf ein »unlösbares Problem in der Konstitution moderner Gesellschaften« (Vogl 1994, S. 10) verweisen. Gerade die demokratischen Versuche der Selbstbegründung arbeiten an einer »Säkularisierung politischer Autorität« (ebd.), *aber* in Bezug auf die Frage nach dem Grund, der Begründung und Legitimierung politischen Handelns, greifen die auf das Feld des Politischen verschobenen »Kriege um [...] Vorstellung und Repräsentation – Kriege der Referenz«, wie Legendre (2011, S. 13) formuliert auf Figuren zurück, die (einen) souveräne(n) Körper, die Identität eines Gemeinwesens imaginieren bzw. unterstellen. Das Sprechen, etwa »im Namen des Volkes oder der Nation«, ersetzt allerdings, wie Bourdieu (2010, S. 35) pointiert, nur Figuren, die ihr Reden »im Namen Gottes« autorisieren. Beide Vorstellungen bewegen sich damit auf »metaphysischem Terrain«.⁵

Nachfolgend kommt eine spezifische Figur zum Zuge, die diesbezüglich mit einer *Verschiebung von substantiellen Autorisierungen zu einer kontraktuellen Form* arbeitet (vgl. Bedorf/Hermann 2016, S. 22). Ich beziehe mich auf die politisch-vertragsrechtliche Fassung des Stellvertretungsbegriffs im Anschluss an Thomas Hobbes im »Leviathan« (1970). Denn Hobbes imaginiert eine bis in die Gegenwart diskutierte Auffassung des politischen Gemeinwesens als ein »System von Stellvertretungen« (Vogl 1994, S. 12). Dieses System verknüpft in der idealisierten vertragstheoretischen Konstruktion *erstens* die institutionelle Ebene von Macht und Staat: Die *politische Macht* werde durch eine souveräne Instanz repräsentiert, die Recht setzt, spricht, anwendet (2.1). Dieses System von Stellvertretungen instituiere sich jedoch allererst über eine zweite

Ebene: Die in diesem Staat handelnden Personen (2.2). Hobbes entwirft dabei idealiter einen umfassenden institutionellen Verbund, der dadurch entstehen soll, dass »mehrere [Personen] die höchste Gewalt einem Menschen oder einer Gesellschaft in der Hoffnung, geschützt zu werden, freiwillig übertragen« (Hobbes 1970, S. 156). Politische Macht gründe insofern in einer freiwilligen Assoziation von Individuen – und der_die politische Repräsentant_in gewinne eine einheitliche Gestalt über die Vertragsform.

2.1

Die freiwillige Übereinkunft von Menschen, so beginnt Hobbes (ebd.) seinen Gründungsmythos, symbolisiert den Anstoß, aus dem »das ›Gemeinwesen‹, der ›Staat‹ [...] aufwächst« (Vogl 1994, S. 12). Hobbes imaginiert hier eine Art ›Urszene‹, die sich durch die von allen geteilte Absicht auszeichnet, den rohen »Naturzustand« (1970, S. 157) über die Bildung einer Institution zu überwinden, um Frieden, Schutz und Glück zu sichern.⁶ Um eine »allgemeine Macht zu gründen«, so Hobbes (ebd., S. 155), muss jeder »seine Macht oder Kraft einem oder mehreren Menschen übertragen, wodurch der Willen aller gleichsam auf einen Punkt vereinigt wird, so dass dieser eine Mensch oder diese eine Gesellschaft eines jeden einzelnen Stellvertreter werde und ein jeder die Handlungen jener so betrachte, als habe er sie selbst getan, weil sie sich dem Willen und Urteil jener freiwillig unterworfen haben« (ebd.). Die politisch-soziale Sphäre artikuliert sich bei Hobbes folglich als Imagination eines wechselseitigen Verweisungszusammenhangs, in dem jede Person die Möglichkeit, das Recht auf selbstbestimmtes Handeln einzufordern, jeweils an die Anderen abtritt – und zwar unter der Bedingung, dass die Anderen exakt in die gleiche vertragsrechtliche Bindung einwilligen. So formuliert Hobbes in einem Kernsatz seiner Konstruktion: »Ich autorisiere diesen Menschen oder diese Versammlung von Menschen und übertrage ihnen mein Recht, mich zu regieren, unter der Bedingung, dass du ihnen ebenso dein Recht überträgst und alle ihre Handlungen autorisierst.« (ebd., zitiert nach Vogl 2008, S. 23).

Der Staat tritt im Kontext der Imagination einer wechselseitigen Bindung der Individuen untereinander somit als autorisierter Dritter auf: als derjenige, der stellvertretend für jede_n Einzelne_n diesen Verweisungs- oder Vermittlungszusammenhang repräsentieren, verkörpern und damit sichern soll. Das Handeln des Staates vertritt hier das Handeln der Einzelnen – und im Handeln des Staates, in dessen Ordnungen, verortet die_der Einzelne sich und ihr_sein Handeln. Die Autorisierung und Anerkennung der Verkörperungen des Dritten als Stellvertreter und damit die Anerkennung von dessen Macht – »als ob« der Gründungsmythos stattgefunden hätte –, impliziert oder imaginiert gleichsam die Teilhabe an dieser Macht.⁷

2.2

Elementar ist dabei auch der Hinweis auf den Begriff der »Person im juristischen wie im theatralischen Sinn« (Vogl 2008, S. 20). Der aus dem römischen Recht stammende Begriff der *persona* vereint »schon dort die Momente von Stellvertretung und Rollenspiel, sozialer Funktion und Inszenierung [...]. Und von der Bühne wurde dieser Begriff auf jeden übertragen, der stellvertretend redet und handelt« (ebd., S. 20f). In diesem Stellvertretungskonzept greift also eine Art paradoxe Modellierung. Denn zum einen bindet sich mein Auftreten als Person, mein Reden und Handeln »im Gerichtssaal wie im Theater« (ebd., S. 21) an den (mythischen) Akt der Autorisierung eines oder mehrerer Menschen als Regierungsinstanz – gleichsam unvordenklich durch mich (*der Staat als mein Stellvertreter*). Zum anderen organisiert sich idealiter mein Reden und Handeln stets in Bezug auf die Repräsentation politischer, insbesondere rechtlicher Macht. »Ich« bin nur »Person«, in den unterschiedlichen mir möglichen Positionen und Handlungen, in Relation auf den »Dritten« – auf den Staat (*ich als Person bin Stellvertreter, Darsteller des Staates*). Wir sind insofern, wie oben ausgeführt, immer schon *Teil eines Systems von Stellvertretungen*. Die Paradoxie liegt genau darin, dass unser Auftreten als Person bzw. als Bürger_ in nicht als einfacher souveräner Akt der Übernahme einer spezifischen Rolle und Funktion gelesen werden sollte. Da wir unser Recht auf Selbstbestimmung hier immer schon abgegeben haben, greift die Inszenierung von sozialen Positionen elementar im Raum der regulierten Inszenierungen und Rollenspiele. Christoph Menke folgt in seiner Analyse des Frontispizes, den Hobbes seiner Abhandlung voranstellt, im Anschluss an Bredekamp (1999), genau dieser Figur. Der sterbliche Körper des Staates erscheint in der oberen Hälfte des Titelbildes über eine Vielzahl von Menschen symbolisiert, die durch die Einwilligung in den Vertragsschluss seine Macht anerkennen. Die Übereinstimmung wird hier einmal als Gesamtkörper visualisiert. Zudem richten sich alle Blicke auf den Kopf des Souveräns, während dieser *uns* anblickt. Wir als Betrachter_ erscheinen dadurch ebenfalls bezogen auf den Brennpunkt aller Blicke. Auf dem Beobachter »ruht der Blick des Souveräns, aber durch seinen Blick auf den Souverän wird er zugleich zu einem der vielen Individuen, die durch ihren Blick den Souverän erschaffen« (Menke 2000).

Um hier nun nicht einfach einer Apologie staatlicher Macht das Wort zu reden, erscheint es allerdings sinnvoll, zum einen an den mythischen Charakter des Konzepts zu erinnern und zum anderen das Problem der Repräsentation, Substitution und Inszenierung stärker in seiner Konfliktualität zu denken. Denn der kontraktuellen Gründungsfigur haftet die aporetische Konstellation einer »ersten Inszenierung einer Person [an, die im Inszenierungsakt erst entsteht, aber; R.M.] die nachträglich dann immer schon da war« (Vogl 2008,

S. 24). In dieser Vorstellung, diesem ›Als Ob‹ eines Gründungsakts, erscheinen der Aspekt der Unterwerfung und der Aspekt einer freiwilligen Übereinstimmung (mit Blick auf eine souveräne Instanz) ununterscheidbar bzw. sie haben kein ›inhaltliches Maß‹. Das Problem löst sich, Menke (2000) zufolge, nun nicht dadurch, dass die *Ununterscheidbarkeit von Unterwerfung und Anerkennung* allein hinsichtlich des mythischen Versprechens von Schutz und Sicherheit, das eine freiwillige Zustimmung zum Vertragsschluss suggeriert, die politische Realität verzerrt. Vielmehr bricht sich das Problem der fiktiven konsensuellen Stellvertretungsfigur gerade auch im Kontext des *konkreten politischen Handelns*: akzeptiert man die liberale (Grund-)Figur Hobbes, so lässt sie sich nicht einseitig auflösen. Denn der Stellvertretungsgedanke etabliert weder einfach eine repressive Macht, die gleichsam von außen auf die Einzelnen einwirkt, noch wäre das Motiv der Freiwilligkeit (des freiwilligen Abtretens des Rechts auf singuläre Weisen der Selbstbestimmung) zu hypostasieren.⁸ Die Vorstellung einer wechselseitigen Stellvertretung erinnert vielmehr an das Konzept einer *Regierungsstrategie* im foucaultschen Sinne, die das Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen organisiert.⁹ Damit sind die unterschiedenen Aspekte im alltäglichen – politischen, rechtlichen, pädagogischen – (Stellvertretungs-)Handeln nicht eindeutig voneinander zu trennen (vgl. Foucault 2006).

Der *politische* Stellvertretungsgedanke pointiert insofern, zusammenfassend formuliert, die *Inszenierung* einer gemeinsam geteilten Position, die sich auf etwas Drittes gründet, das in der Inszenierung allererst entsteht: das damit gleichsam performiert wird. Die *Institutionalisierung* (*das Vertragsrecht*), *wechselseitige Anerkennung* und (die) *Autorisierung* (*einer souveränen Position*), die *Symbolpolitik* und das *Theater* sind insofern die Momente, die in diesem (unvordenklichen) Stellvertretungskonzept als ›Drittes‹ greifen sollen.

Nutzt man hier den Verweis Chantal Mouffes auf ein entscheidendes Kriterium demokratischer Formen der Vergesellschaftung (mit dem freilich das hobbessche Terrain verlassen wird: ihm geht es nicht um den Akt der Demokratiebildung),¹⁰ dann zeichnen diese gerade nicht Prozesse der Einheitsbildung aus. Zudem kann »kein partikularer sozialer Akteur mehr für sich selbst die Repräsentation der Totalität oder die Hoheit über die Gesellschaftsgrundlagen in Anspruch nehmen« (Mouffe 2007, S. 43). Auf Hobbes' liberalistisch anmutender Bühne spielen also die Ungleichheit wie auch die Vielstimmigkeit und Widrigkeiten von Artikulations-, Positionierungs-, Teilhabe- und Identifizierungsmöglichkeiten keine prinzipiell reflektierte Rolle. Dadurch erscheint die Frage nach der Möglichkeit, sich (überhaupt) an die Stelle eines

Anderen setzen zu können, entweder nicht als Thema von Hobbes¹¹ oder man pointiert etwa im Anschluss an Jacques Rancières Referenzen auf den Gleichheitsbegriff, die Schwierigkeiten, im Namen eines Anderen zu sprechen oder sich ›im eigenen Namen‹ Gehör zu verschaffen und zu handeln. Denn jemanden *nicht* als Person, insofern als *politisches Wesen* anzuerkennen, beginnt damit, ihn nicht als Träger eines Dritten zu erkennen: »ihn nicht als Träger von Zeichen politischen Seins [*politicit*] zu sehen, nicht zu verstehen, was er sagt, nicht zu hren, dass es eine Rede ist, die aus seinem Mund kommt« (Rancre 2008, S. 34) – und damit die (politische) Stellvertretungsfunktion in ihm nicht anzuerkennen.

Whrend Bourdieu in Bezug auf eine Situation, in der »Individuen isoliert sind, stumm, sprachlos, unverngend oder machtlos, ihre Stimme zu erheben und sich verstndlich zu machen« folgert, dass »ihnen stets nur die eine Alternative offen [steht]: zu schweigen oder andere fr sich sprechen zu lassen« (Bourdieu 2010, S. 26), geht es im Anschluss an Rancre strker darum, die Parameter der symbolischen Ordnungen selbst sichtbar werden zu lassen, unter denen etwas ›zur Sprache werden‹ kann: zum ›Namen von ...‹, zum ›Namen des Volkes, der Brger_innen, des Menschen‹, zum Teil einer Gruppe usw. – und die Kriterien, unter denen Ich und Andere/s kein Gehr finden, keinen Namen zugewiesen bekommen.¹² In beiden Fllen entfaltet die Artikulation ›im Namen von ...‹ allerdings nicht einfach ber ihre semantischen Charakteristika ihre Kraft, sondern vielmehr im Vollzug, insofern »in der Figuration des sozialen Aktes in der Rede« (Campe 2004, S. 562).¹³

3 Im Namen der pdagogischen Referenz

Das Stellvertretungskonzept bezieht sich damit auf stets konfliktreiche Felder von asymmetrischen Auseinandersetzungen und Aufteilungen des soziosymbolischen Raums. Diese justieren auch die Perspektive auf *Stellvertretung als pdagogisches Problem*. Die nachfolgend gewhlten Schlaglichter knpfen zunchst an Derridas Rousseau-Lektre in der ›Grammatologie‹ an. Es schlieen sich einige Splitter zum pdagogischen Stellvertretungsgedanken an (3.1). Den Abschluss bildet eine exemplarische subjektivierungstheoretische Analyse (3.2). Dabei geht es nicht darum, die verschiedenen Einstze aufeinander zu beziehen o.. Die gemeinsame Referenz besteht eher in dem, was im vorigen Kapitel ausgefhrt wurde: in einer Lesart, die die konstitutive Funktion oder auch die paradoxe Form des Stellvertretungsgedankens zu akzentuieren versucht.

3.1

Die Pädagogik, so könnte man behaupten, bearbeitet die ›Urszene der Stellvertretung‹, vor allem seit Rousseau, im Kontext eines neuzeitlichen Verständnisses des Kindes: »Die Kindheit ist die erste Manifestation des Mangels, der in der Natur nach Stellvertretung ruft«, pointiert Derrida (1983, S. 253). Dabei ist gerade die Art und Weise, wie die alltäglichen Erziehungsroutinen immer schon in gemeinsam geteilte Referenzsysteme einbezogen erscheinen – in institutionalisierte Vorstellungen und Ansprüche von Zivilisiertheit, bürgerlicher Vernunft, Moral oder Sittlichkeit – ein systematisches Problem für Rousseau. Mit Blick auf seine Kritik an Entfremdungs- und Vereinnahmungsprozessen des Menschen fragt er nach alternativen, nicht immer schon sozial normierten Möglichkeiten des Aufwachsens und setzt dabei am Verhältnis von Natur und gesellschaftlichen Einrichtungen an. Allerdings nutzt Rousseau trotz seiner Emphase nicht einfach ein Motiv wie das der Rückkehr zur Natur. Wie Derrida deutlich macht, erscheint die Figur der Stellvertretung zentral (Derrida spricht auch vom ›Supplement‹): »Die ganze Verfassung und Zeit der Erziehung werden von dem notwendigen Übel bestimmt, ›dasjenige zu ergänzen, was fehlt‹, und die Natur zu ersetzen« (ebd.). Die Rede von einem ›notwendigen Übel‹ markiert demzufolge, dass Rousseau hier eine entscheidende Charakteristik des ›Mensch-Seins‹ formuliert. Der Bruch mit ›Natur‹ erscheint unumgänglich, wenn vom Menschen die Rede ist. Denn: »Wir werden schwach geboren und bedürfen der Kräfte; wir werden hilflos geboren und bedürfen des Beistands; wir werden dumm geboren und bedürfen des Verstands. All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil. [...] Aber was für Erwachsene sind das? Durch die Erziehung verdorbene Kinder.« (Rousseau 1963, S. 109–208) Es ist nun exakt die Zäsur oder Teilung im Naturbegriff selbst, die den unterschiedlich denk- und gestaltbaren Bezug auf sich selbst, auf andere Menschen wie ›die Welt‹ möglich mache und *zugleich* den Grund aller Pervertierungen und Gewalt bilde.¹⁴ Der Bezug auf ›Kultur‹ ergänzt insofern die Unzulänglichkeiten der ›Natur‹ und generiert neue Probleme. In dieser Lesart steht die Pädagogik genau für die Arbeit an der Erkenntnis, dass die Entwicklung des Menschengeschlechts, wie Rousseau es sieht, nicht ohne Stellvertretung zu denken ist: Der Mangel in der Natur erfordere unhintergebar Erziehung wie auch den problematisierenden Bezug auf gesellschaftliche Machtansprüche, Ordnungen und Diskurse. Derrida (1983, S. 251ff) arbeitet dementsprechend die dilemmatische Situation heraus, dass der Erzieher in einem mehrfachen Sinne ›an Stelle der Natur‹ handeln muss, da das Kind nicht einfach sich selbst überlassen werden kann. *Zum einen* können die Fähigkeiten, die dem Kind ›von Natur aus‹ zukommen, seine leiblichen Bedürfnisse nicht befriedigen – die fehlenden,

noch nicht vorhandenen Vermögen gelte es zu kompensieren. *Zum anderen* solle der Erzieher soweit möglich einer ›natürlichen Entfaltung‹ Raum geben: »Gebt der Natur genug Zeit zu handeln, bevor ihr darangeht, an ihrer Statt zu handeln« (Rousseau 1963, S. 239).

Dass der Bezug auf Natur somit nur im Rahmen des Bruches demnach im Kontext von *Vorstellungen* von ihr existiert – von Symbolisierungen, pädagogischen Arrangements usw. – unterstreicht, dass der Pädagoge keine der stellvertretenden Positionen in einem unmittelbaren Sinne innehaben kann. Ihm kann stets nur die »Form des Zeichens« (Derrida 1983, S. 254) zukommen.¹⁵ Es geht folglich auch hier konstitutiv um das Problem von *Repräsentation* und *Inszenierung*. Rousseaus (an der Stelle radikal verkürzte) Frage lautet insofern, ob über den Pädagogen als Stellvertreter ›Natur‹ bzw. eine ›natürliche Erziehung‹ auf eine Weise imaginiert und (absichtsvoll) inszeniert werden kann, dass diese einen (befreienden) Unterschied mache, zu den alltäglichen, gesellschaftlich-regulierten Zugriffen auf die kindliche Entfaltung, durch die der Mensch in Rousseaus Diagnose sich von sich selbst entfremdet (vgl. Wimmer 2014, S. 10).¹⁶

Wie Helmut Peukert formuliert, hat sich die neuzeitliche Pädagogik gerade dadurch auszuzeichnen und gegen Vereinnahmungen von gesellschaftlicher Seite – vom Staat bis zur Familie – »zu schützen versucht, dass sie als ›Anwalt des Kindes‹ auftrat« (Peukert 2015, S. 198). Die Anwaltschaft im Namen des Kindes wäre allerdings im Anschluss an das bisher Ausgeführte so zu verstehen, dass sie über *Symbolisierungen* inmitten von uneinheitlichen Referenzsystemen und sozialen Eingebundenheiten den Stellvertretungsgedanken prozessiert. Der Pädagoge_die Pädagogin lässt sich nicht in unproblematischer Weise als ›Anwalt_Anwältin des Kindes‹ denken – ohne dass hier Repräsentationen individueller wie sozialer Ansprüche, einer Institution oder auch eines Zwecks, eines Wissens, eines Bildungsgegenstandes, einer Lernperspektive usw. hineinspielen. Das, was jeweils Anwaltschaft heißen will, bezieht sich auf mannigfaltige, ungleiche Regulierungen. Stets scheint es so, dass sich der Pädagoge_die Pädagogin an einer Position imaginiert/inszeniert und auf ein Drittes beruft (ein Bild vom Lerngegenstand, vom Kind, ein institutionell begründeter Zweck, einen Rechtsanspruch etc.), das sein_ihr Sprechen, Handeln und eben den pädagogischen Bezug legitimieren soll.¹⁷ Berücksichtigt man also hinsichtlich des Aufrufens solcher Referenzpunkte die Unhintergebarkeit und Paradoxie der Stellvertretungsproblematik, dann stellt sich im Anschluss an die politische Lesart die Frage nach der je und je problematischen Anerkennung und Autorisierung von Positionen, die ein bestimmtes Sprechen oder Handeln ›im Namen‹ solcher Referenzpunkte möglich macht und andere Artikulationen und Inszenierungen nicht bzw. als spannungs- und konfliktreich zu markieren vermag.

3.2

Der Verdeutlichung dieser Problematik dient abschließend eine Relektüre zweier Szenen, die sich im Aufsatz »Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung« von Georg Breidenstein und Christiane Thompson (2014) finden. Hierbei wird die grundsätzliche Ausrichtung des Textes geteilt: den Versuch, die Leistungsbewertung nicht unter der Perspektive einer vermeintlichen Objektivität von Noten zu betrachten, sondern als komplexes Verhältnis, in dem im »praktischen Vollzug schulischer Leistungsbewertung« (ebd., S. 92), der_die Schüler_in in Referenz auf Praktiken der Notengebung wie im Kontext pädagogischer Deutungen und Zurechnungen auf spezifische Weise *hervorgebracht* erscheint. Die Relektüre zielt darauf ab, (die Adressierung unter) Aspekte(n) der Repräsentation und Inszenierung – über ein Drittes – in ihrer Paradoxalität anders hervortreten zu lassen.

Die Szenen stützen sich auf das ethnographische Protokoll einer Zeugnisnotenbesprechung, in der das Gespräch zwischen einer Lehrerin und den einzelnen Schüler_innen in einer 5. Klasse einem bestimmten Ablauf folgt (vgl. ebd.; Breidenstein 2012). In einem *ersten Schritt* muss die_der Schüler_in die eigene Leistung einschätzen – wenn man so will, gleichsam ›in seinem_ihrem (eigenen) Namen sprechen‹. *Danach* übernimmt die Lehrerin. Sie spricht dem Anspruch nach ›im Namen der Sache‹, um die es hier gehen soll. Sie repräsentiert dabei nicht zuletzt die Institution: Es geht um die Bestimmung der Leistung der Schülerin_des Schülers durch das eventuell markanteste schulische ›Zeichen‹: die Zensur. Diese ›vertritt‹ die Leistung der Schüler_innen. Die Lehrerin verknüpft diese Repräsentation¹⁸ wiederum mit pädagogischen Referenzpunkten *und* positioniert sich so ebenfalls über das Sprechen ›im Namen des Schülers_der Schülerin‹. Ein *weiterer Schritt* soll der Form nach einem kommunikativen Austausch folgen und lässt sich als Versuch bzw. Inszenierung eines Abgleichs der (unterschiedlichen) Einschätzungen lesen. *Alle Äußerungen* erscheinen dabei immer schon im Kontext der Institution (Schule) platziert; und sie haben den Charakter einer vor Anderen gesprochenen und von Anderen vernehmbaren Artikulation. Es ist kein ›Gespräch unter vier Augen‹. Dass dies nun praktisch Verschiedenes heißen kann, zeigt der Verlauf der Szenen.

Eine Szene beginnt damit, dass die Schülerin Tina aufgefordert wird, ihrer Leistung die Form einer Note zu geben.

»Frau Schäfer: ›Tina, du hattest im Halbjahr die Drei, wie schätzt du denn jetzt deine Leistung für dieses Halbjahr ein?‹ – ›Äh, ich glaube auch wieder ne Drei‹ (sehr leise und zögerlich) ›Es ist auch wieder ne Drei, Tina, das ist korrekt eingeschätzt, du bist noch zu zaghaft, du weißt, dass du oftmals Dinge kannst, was so'n bisschen dein Handicap ist [...]. Du bist 'n

bisschen zu zaghaft, du traust dir zu wenig zu, obwohl ich der Auffassung bin, du kannst ne Zweierschülerin sein, wenn du auch ein bisschen noch an Tempo zulegst. Das heißt nicht bei jedem Buchstaben erst lang überlegen, sondern einfach du probierst jetzt und oftmals sind ja deine Gedanken, wenn ich dich zum Beispiel unaufgefordert drannehme, richtig, ja. Gut.«

BREIDENSTEIN/THOMPSON 2014, S. 93

In dieser Szene ist der *erste Schritt* – die Selbsteinschätzung der Schülerin – in einem Satz artikuliert: »Äh, ich glaube auch wieder ne Drei«. Und in Bezug auf die Besonderheit der Artikulation wird hier die leise Stimme und ein Zögern notiert. Tina scheint unsicher, welche Note ihre eigene Leistung repräsentieren kann. Breidenstein und Thompson sprechen hier von der Uneindeutigkeit der Kriterien, die das Sprechen im eigenen Namen instruieren können. Denn das Sprechen über die eigene Leistung greift im Kontext eines Dritten: den schulischen Ordnungsrastern, die an der Stelle die Lehrerin repräsentiert und damit gleichsam hegemonial sichert. Die Relevanzen für die geforderte Einschätzung bleiben *für die Schülerin* hier zumindest teilweise unklar. Das Sprechen der Schülerin im eigenen Namen erscheint daher genau deswegen unsicher und damit angreifbar, weil sich von Beginn an die machtvolle Asymmetrie der Positionen in die Gesprächssituation einschreiben. Es existiert hier eine souveräne Position: die der Lehrerin.

Im zweiten Schritt bestätigt die Lehrerin die Selbsteinschätzung und schließt daran ihre Bewertung der Schülerin an. Das »korrekt« markiert eine basale Referenz auf eine Grenze für die mögliche Gesprächsdynamik und deren Sinn. Denn die Note scheint bereits vor dem Gespräch festzustehen. Die Lehrerin repräsentiert und autorisiert das Wissen um die Zensur (vgl. ebd., S. 100f). Daher lässt sich mit Breidenstein und Thompson die Frage stellen, »wozu die Praxis der Selbsteinschätzung dienen mag« (ebd., S. 93) – oder darüber hinaus, das Gesprächsarrangement im Ganzen. Es scheint so, dass die Aufforderung zur Beurteilung des eigenen Standes in der Klasse ein Szenario markiert, in dem noch das »im-eigenen-Namen-Sprechen-Können« als eine Art mündliche Prüfung inszeniert werden kann. Das »korrekt« der Lehrerin ließe sich an der Stelle so lesen. Schließlich ist die Zensur nicht (mehr) verhandelbar. Die Lehrerin liefert die letztlich anzuerkennende, institutionell gültige Repräsentation für die schulische Leistung Tinas.

Die Verknüpfung der Note mit einer pädagogisierenden Deutung von Tinas Verhalten lässt sich wiederum als eine Art Legitimation vor der Schülerin und der Klasse lesen (vgl. ebd., S. 94), über die Tina auf spezifische Weise repräsentiert wird: als zurückhaltend, zu zaghaft, langsam. Die Lehrerin

schließt dabei an eine klassische pädagogische Figur an, indem sie in die Artikulation des gegenwärtigen Verhaltens der ›Dreierschülerin‹ eine *Differenz* einträgt. Die Diagnose eines fehlenden Zutrauens in sich selbst wird durch eine prognostische Veränderungsperspektive geöffnet: In Tina stecke das Potential für eine ›Zweierschülerin‹. Die Repräsentation von Tina ist damit über diese zukünftige Möglichkeit in sich geteilt – zwischen der aktuellen Zensur und einem Potential, das die Lehrerin stellvertretend für Tina artikuliert. Denn diese Form der Artikulation scheint der Schülerin selbst, zumindest in diesem Setting, nicht möglich – und ebenso wenig den anderen Schüler_innen. In den Szenen erschöpft sich die Selbsteinschätzung der Schüler_innen in der Nennung des Zeichens, das ›für sie‹ steht: der Zensur. Dass an die pädagogisierende Deutung weder eine Zustimmung von Seiten der Schülerin oder anderer Schüler_innen, noch eine Rückfrage oder ein Berichtigungsvorschlag anschließt, stellt diese Inszenierung eines Potentials ›im Namen von Tina‹ an keiner Stelle in Frage.¹⁹

Die Infragestellung der Repräsentation liefert in einem zweiten Teil der Szene die Lehrerin mit einer überraschenden Korrektur selbst:

»Tinas Fall ist eigentlich abgeschlossen, erhält aber noch eine besondere Wendung, da Frau Schäfer, als sie sich der nächsten Schülerin zuwenden will, feststellt, dass sie in der Zeile ›verrutscht‹ ist: ›So, ganz große Entschuldigung, ich muss allerdings sagen, es ist 'ne Zwei, Tendenz zur Drei, so dass ich von dem, was ich gesagt habe auch nichts zurück nehme, aber du hast dich 'ne ganze Note verbessert. Und jetzt war ich 'n bisschen am gucken.«

ebd., S. 95

Wie Breidenstein und Thompson betonen, erscheint durch diesen Fehler die gesamte ›Repräsentationsfigur Tina‹ wie auch die souveräne Inszenierung der Lehrerin gefährdet, da die Artikulation der Lehrerin ja über die falsche Note einsetzt. Aber gerade durch die Teilung in der pädagogischen Legitimation der Note, über das Ansprechen eines Verbesserungspotentials – *und* angesichts der überlegenen Position der Lehrerin – kann das Verfahren an der Stelle resignifiziert werden: Aus einer ›Drei‹ mit Luft zur ›Zwei‹ wird eine ›Zwei‹, mit Hang zur ›Drei‹. Die Unstimmigkeit produziert zwar eine Verlegenheit, die die Lehrerin durch die Inversion der Teilung abfedert; sie fällt aber (auch für die Schüler_innen) offenkundig nicht weiter ins Gewicht. Die Legitimationsfigur erweist sich in diesem spezifischen Szenario als ebenso machtvoll wie dynamisierbar.

Ein weiterer Aspekt der möglichen Dynamik soll abschließend mit einem kurzen Blick auf eine andere Szene exemplifiziert werden.

» Frau Schäfer: »Steffen.« Steffen: »Ne Vier« (sehr, sehr leise gesprochen)
 Die Lehrerin fragt nach: »Wie bitte?« Steffen: »Ich habe 'ne Vier.« Frau Schäfer: »Eine Vier. Warum glaubst du, dass du ne Vier hast, Steffen? Steffen, warum lachst du dabei? Weil das jetzt nen Gag ist so wie der von Hans, ne? Du weißt ganz genau, dass du keine Vier hast. Du bist unheimlich ehrgeizig. Du möchtest immer zuerst, alles, schneller und richtig. Wenn du sagst: »Frau Schäfer, aber sie ham doch hier gesagt.« Kommst du oftmals und möchtest nen Detail noch mal erklärt ham. Was schätzt du ein, was du für ne Note hast?« Steffen: »Ne Drei.« Die Lehrerin: »Ne Drei. Es is ne Zwei, Steffen. Ähm dein Vermögen, das heißt, das was bei dir innen drinne is, wäre ne Eins. Aber wie oft hast du dieses Jahr was vergessen? Oft. Andauernd. Wie oft hast du dieses Jahr gefehlt? Oft. Manches hast du dann nachgeholt. Manches konntest du nich. Deswegen is die Chance auf ne Eins bei dir jetzt auch nich da. Ja. Es is ne Zwei, die zur Drei tendiert. Aber eben ne Zwei. Gut.««

ebd., s. 97f

Ich möchte an der Stelle nicht auf die inhaltliche Verknüpfung der tatsächlichen Note von Steffen mit der pädagogischen Legitimationsfigur eingehen, die ebenfalls mit Teilungen in der Repräsentation von Steffen arbeitet und mit dem Verweis auf so etwas wie einen »inneren Kern«, sondern allein auf eine Differenz zur vorhergehenden Szene, die sich über Steffens Inszenierung seiner Selbsteinschätzung entwickelt.

Während in der ersten Szene Tinas unsichere Selbstbeurteilung so gelesen wurde, dass das Sprechen im eigenen Namen an den Charakter einer mündlichen Prüfung erinnert, wird hier sichtbar, dass die Artikulation »im eigenen Namen« selbst in diesem spezifischen Setting von unterschiedlichen Referenzen und Interessen durchzogen sein *kann*. Genannt wird hier nur von der Lehrerin die Möglichkeit, dass Steffen, ähnlich wie Hans zuvor, »nen Gag« macht. Hier soll noch einmal eine abschließende Perspektive aufgenommen werden, die andeutet, dass der gemeinsam geteilte Repräsentant – die *Zensur* – in diesem asymmetrischen Gesprächszusammenhang als teilender Signifikant stellvertretenden Sprechens genutzt werden kann. Dies gilt für die Einschätzung der Lehrerin *sowie* für die Artikulation Steffens: Auch (oder vielleicht gerade) weil die Note bereits im Vorhinein feststeht, »erlaubt« es sich der Schüler, der Gesprächseröffnung nicht in dem Sinne zu folgen, dass es nur eine Weise des Sprechens, der Repräsentation »seiner selbst« gäbe. Steffen scheint mit der Frage, welche Note »für ihn« steht, weniger unsicher denn spielerisch umzugehen, eventuell gerade weil sich der Ausgang des Gesprächs kaum ändern dürfte. Da die Lehrerin allerdings die Zensur nicht einfach überbringt, sondern diese über die Verknüpfung mit einer pädagogischen Deutung

stellvertretend für die Leistung des Schülers zu legitimieren versucht, wirft dieses Vorgehen nochmal die Frage nach dem Charakter der hegemonialen Inszenierung der Zeugnisnotenbesprechung auf. *Während* die Note zu guter Letzt *an Stelle* der (erbrachten) Leistung steht, *öffnet* das in dem Zwei- bzw. Dreischritt ritualisierte Bemühen um Aspekte wie die Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz der Note einen (pädagogischen) Raum des Sprechens, der, wie in den Szenen angedeutet, sich nicht unproblematisch vereindeutigen lässt. Man könnte sagen: Die Vorstellung, dass eine solche Zeugnisnotenbesprechung »pädagogisch Sinn mache« und es um die Frage nach der angemessenen (stellvertretenden) Repräsentation der Schüler_innen(-leistung) und deren »ernst zu nehmender Beteiligung« am Gespräch gehe, bringt an der Stelle ein *Versprechen* ins Spiel. Dieses läuft nun nicht auf eine Beteiligung in einem einfachen Sinne einer wechselseitigen Artikulation der Positionen von Schüler_in und Lehrerin hinaus. Sondern das Versprechen verhandelt das Problem der *Inszenierung der Legitimität, der Nachvollziehbarkeit und Anerkennung der Note* (vgl. ebd., S. 99), innerhalb eines Raums machtvoller Strukturierungen und Zuschreibungen, die unterschiedliche Gesprächspositionen möglich machen bzw. regulieren.

Wenn man also mit dem Autor und der Autorin davon sprechen kann, dass die pädagogisierte »Prozedur der Selbsteinschätzung« der »Logik der Selbstprüfung« (ebd., S. 104) folge, dann artikulieren sich in den beiden Szenen differente Selbstführungsstrategien, in denen die Frage nach der Anerkennung der Note unterschiedlich bearbeitet wird. Bei Tina scheint der Aspekt der Prüfung in einem gewohnten Sinne sichtbar, bei Steffen deutet sich eher ein spielerisches, belustigendes Motiv an. Die Inszenierung erinnert so gelesen an die oben skizzierte politische Figur, in der das Verhältnis von Unterwerfung unter das Prozedere und das Moment von Freiwilligkeit kein *vorab* theoretisch artikulierbares Maß hat. Die *Repräsentation der Schüler_innenleistung qua Note* scheint zwar festzustehen, aber mit dem *pädagogischen Versprechen* öffnet sich das Problem der Anerkennung dieses stellvertretenden Zeichens.

Die Aufforderung an die Schüler_innen, *im Namen der eigenen Leistung* zu sprechen, inszeniert insofern die *Unmöglichkeit*, diesem Auftrag »allein« im eigenen Namen nachkommen zu können. Denn das Zeichen für ihre Leistung wird ihnen von einem anderen Ort aus zugewiesen. Ein Ort, über den sie nicht einfach verfügen können. Es ist das Sprechen der Lehrerin, welches um die Zensur weiß. *Aber* selbst die souveräne Position der Lehrerin scheint es ihr nicht möglich zu machen, die Position exakt zu identifizieren, die wiederum *stellvertretend für die Schüler_in* die Anerkennung der Note sichert.

Diesbezüglich ließe sich im Anschluss an Levinas formulieren, dass uns das Problem der Stellvertretung konstitutiv mit der Unmöglichkeit konfrontiert,

dem Anderen gegenüber gleichgültig zu sein (vgl. Gelhard 2005, S. 135). Über die Regulierung unterschiedlicher Weisen des Sprechens pointiert der Stellvertretungsbegriff in diesem formalen Sinne einen inhaltlich stets umstrittenen Raum und Praktiken der Positionierung und Repräsentation im Kontext des asymmetrischen Ringens um Legitimität, Anerkennung und Autorität.²⁰ Dieses Ringen wäre als jeweils offene Frage oder Streit um die Konkretion der Stellvertretungsproblematik zu entwickeln. Mit Rancière (2011) lautet die entsprechende Frage nicht zuletzt, wo und wie »genau man die Grenze zieht, die das eine Leben vom anderen trennt« (ebd., S. 482). Oder alternativ gefasst: die die eine Stellung und Artikulation über die und mit dem_der anderen teilt.

Literatur

- Bedorf, Thomas/Fischer, Joachim/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2010): Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie. Paderborn: Fink.
- Bedorf, Thomas/Herrmann, Steffen (2016): Das Gewebe des Sozialen. Geschichte und Gegenwart des sozialen Bandes. In: Thomas Bedorf/Steffen Herrmann (Hrsg.): Das soziale Band. Geschichte und Gegenwart eines sozialtheoretischen Grundbegriffs. Frankfurt/Main: Campus, S. 11–47.
- Bourdieu, Pierre (2010): Delegation und politischer Fetischismus. In: Pierre Bourdieu: Schriften. Bd. 7. Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2. Konstanz: UVK, S. 23–41.
- Bredenkamp, Horst (1999): Thomas Hobbes visuelle Strategien. Der Leviathan. Urbild des modernen Staates. Berlin: Akademie-Verlag.
- Breidenstein, Georg (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse und Praxis schulischer Leistungsbewertung. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Christiane Thompson/Kerstin Jergus/Georg Breidenstein (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89–109.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Campe, Rüdiger (2004): »Es lebe der König!« – »Im Namen der Republik.« Poetik des Sprechakts. In: Jürgen Fohrmann (Hrsg.): Rhetorik. Figur und Performanz. Stuttgart: Metzler, S. 557–581.
- Derrida, Jacques (1983): Grammatologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Eliot, Thomas Stearns (1922): The Waste Land. New York: Boni and Liveright.
- Foucault, Michel (2006): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Gelhard, Andreas (2005): *Levinas*. Leipzig: Reclam.
- Grünbein, Durs (2008): Weshalb ›The Waste Land‹ das große, prophetische Poem unserer Zeit ist. In: *DIE ZEIT*, Nr. 42 vom 16. Oktober 2008.
- Hobbes, Thomas (1970): *Leviathan*. Erster und zweiter Teil. Stuttgart: Reclam.
- Klafki, Wolfgang (1975): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Wolfgang Klafki (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 126–153.
- Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kühn, Sebastian/Gruber, Malte-C. (Hrsg.) (2016): *Dreiecksverhältnisse. Aushandlungen von Stellvertretung*. Berlin: BWV.
- Legendre, Pierre (2011): *Die Kinder des Textes. Zur Elternfunktion des Staates*. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Mayer, Ralf (2015): Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): *Leistung*. Paderborn: Schöningh, S. 109–134.
- Mayer, Ralf (2016): Die Sozialität der Leidenschaften. In: Norbert Ricken/Rita Casale/Hans-Christoph Koller (Hrsg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh, S. 89–107.
- Menke, Christoph (2000): Der Kampf gegen Rom. In: *DIE ZEIT*, Nr. 3 vom 13. Januar 2000.
- Menke, Christoph (2015): *Kritik der Rechte*. Berlin: Suhrkamp.
- Menke, Karl-Heinz (1998): Stellvertretung. In: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 10. Basel: Schwabe, S. 126–129.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Mouffe, Chantal (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: Martin Nonhoff (Hrsg.): *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld: transcript, S. 41–53.
- Nohl, Herman (1933): Die Theorie der Bildung. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Band 1. Langensalza: Beltz, S. 3–80.
- Oberprantacher, Andreas (2011): *Généycologie. Auf der Fährte von Hobbes' Leviathan in Foucaults und Agambens Analytiken der Macht*. In: Reinhard Heil/Andreas Hetzel/Dirk Hommrich (Hrsg.): *Unbedingte Demokratie. Fragen an die Klassiker neuzeitlichen politischen Denkens*. Baden-Baden: Nomos, S. 31–54.
- Peukert, Helmut (2015): *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh.
- Rancière, Jacques (2006): *Die Aufteilung des Sinnlichen*. Berlin: b_books.

- Rancière, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Rancière, Jacques (2011): Wer ist das Subjekt der Menschenrechte? In: Christoph Menke/Francesca Raimondi (Hrsg.): Die Revolution der Menschenrechte. Berlin: Suhrkamp, S. 474–490.
- Röhr, Henning (2002): Stellvertretung. Überlegung zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/2002, S. 393–416.
- Rousseau, Jean-Jacques (1963): Émile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim, Basel: UTB.
- Schäfer, Alfred (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als praktische Wissenschaft. Paderborn: Schöningh.
- Sofsky, Wolfgang/Paris, Rainer (1991): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogl, Joseph (1994): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 7–27.
- Vogl, Joseph (2008): Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen. Zürich: Diaphanes.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Hyperphänomene. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Erfahrung. Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.
- Zirfas, Jörg (2011): Angewiesenheit und Stellvertretung – Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In: Karl-Ernst Ackermann/Markus Dederich (Hrsg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 87–106.

Endnoten

- 1 »Symbolische Macht ist eine, die Anerkennung voraussetzt, das heißt das Verkennen der über sie ausgeübten Gewalt.« (Bourdieu 2010, S. 29f)
- 2 Der Hinweis auf eine Nachrangigkeit darf an der Stelle also nicht als Einwand verstanden werden: So zeigen Kühn und Gruber (2016), dass bereits die moderne Variante rechtlicher Stellvertretung alles andere als selbstverständlich erscheint.
- 3 Im Anschluss an Rancières Rede von der »Aufteilung des Sinnlichen« (2006) lässt sich etwa fragen: Wer ist auf welche Weise durch wen und

wie repräsentiert? Wer hat wie auf welche Weise teil, wer ist auf welche Weise ausgeschlossen aus dem Raum gemeinsamer, öffentlicher Angelegenheiten?

- 4 So im Eingangsbeispiel der initiiierende symbolische Bezug christlicher Gemeinschaft auf das Versprechen der Teilhabe an dem stellvertretenden Opfertod.
- 5 »Wie einst ›Gott‹, so benutzt man heute das ›Volk‹.« (Bourdieu 2010, S. 35)
- 6 Diese Vorstellung eines »institutionellen Staat[es]« entwickelt Hobbes in Differenz zu einer Form der Gewaltherrschaft, die er »Eroberungs-Staat« (Hobbes 1970, S. 156) nennt.
- 7 Menke (2000) zufolge, formuliert Hobbes damit eine »Grundbedingung auch noch der liberalen Demokratie«.
- 8 Das ›System von Stellvertretungen‹ im Leviathan macht demnach die Figur der Repräsentation von Souveränität und Autorität – modern gesprochen – zum praktischen Problem. Wie Menke (2015, S. 73ff) auch für die Ebene des Rechts zeigt, muss das Abtreten des Rechts auf Selbstbestimmung an den Souverän (um die Optionen von Selbsterhaltung und Sicherheit zu erhöhen), mit einer konstitutiven Differenz umgehen: der *Ermöglichung des Rechts auf Selbsterhaltung* und deren je konkreter *Bestimmung*, d.h. stets auch der *Begrenzung und Kontrolle*. Diese Differenz selbst ist nicht nivellierbar, da zum einen die Autorität des Souveräns, *pragmatisch* gefasst, wie er schreibt (vgl. ebd., S. 75), nur übertragen ist; und weil sie, *logisch* gefasst, dem modernen Menschen die Konkretisierung seiner Interessen im Rahmen seiner Selbstbehauptung nicht vorschreiben kann (vgl. ebd., S. 80). Aspekte und Problemstellungen der Institutionalisierung erscheinen allerdings vernachlässigt (vgl. Campe 2004, S. 564).
- 9 Dabei ist zu berücksichtigen, dass Michel Foucaults (2006) Konzept der Gouvernamentalität die Differenz von »Innen und Außen, Wollen und Handeln anerkennt« (Menke 2015, S. 80) und prozessiert – aber weder (etwa in Natur- oder Kulturvorstellungen) zu gründen noch zu schließen versucht.
- 10 Auch wenn Hobbes' im Absolutismus situierte Figuren keine demokratische Modellierung tragen, erscheinen die mit ihm aufgeworfenen Problemstellungen bis hin zu radikaldemokratischen Diskussionslinien relevant (vgl. z.B. Oberprantacher 2011).
- 11 Dies meint bspw. den Fokus auf ungleich machtvollen Positionen, an denen man steht, stehen kann oder die einem verwehrt sind.

- 12 Wie deutlich geworden sein sollte, geht es mir nicht um den soziologischen Streit um legitime und illegitime Formen der Stellvertretung und das gesamte Spiel unterschiedlicher Positionierungstypen zwischen Mandat, Körperschaft und Mandatsträger_innen, im Kontext möglicher Repräsentations-, Delegations- und Bevollmächtigungsfiguren (vgl. dazu Sofsky/Paris 1991).
- 13 Diesen Hinweis auf die Rhetorik des Sprechaktes verdanke ich Michael Wimmer. Eine ausführliche Auseinandersetzung muss an der Stelle unterbleiben.
- 14 Der Bruch mit der Natur, den für Rousseau der erste Selbstbezug, die erste Selbstaffizierung chiffriert, setzt über ein vielgestaltiges Spektrum von der Stimme bis zum Symbol ein und greift über Vernunft und Bedürfnis. »Alles Lebendige ist der Selbst-Affektion mächtig. Und einzig ein Wesen, das fähig ist zu symbolisieren, das heißt sich selbst zu affizieren, kann sich durch den Anderen im Allgemeinen affizieren lassen. Die Selbst-Affektion ist die Bedingung einer Erfahrung schlechthin.« (Derrida 1983, S. 284).
- 15 Insofern ein politisches wie ein pädagogisches Motiv hier an die Lesart anschließt, dass ein Zeichen einen Bruch mit jeder Vorstellung von Unmittelbarkeit symbolisiert, erscheint die Stellvertretungsproblematik in diesem Kontext den Versuch einer eindeutigen Trennung beider Einsätze zu durchkreuzen. Diesen Hinweis verdanke ich Teresa Behrends.
- 16 Da es mir hier nur um eine grobe Pointierung der paradoxen Stellvertretungsproblematik geht, blende ich an der Stelle weitere Lesarten, die Aporie und Gewalt einer solchen Figur ab (vgl. dazu Schäfer 2005, S. 102ff).
- 17 An der Stelle soll nur kurz an einige ausgewählte pädagogische Markierungen erinnert werden (vgl. dazu Röhr 2002; Zirfas 2011). Das Spektrum reicht von einer nüchternen Perspektive wie bei Parsons, die den »Lehrer [...] als Beauftragte[n] des Schulsystems« (Parsons, zit. nach Röhr 2002, S. 398) sieht, dessen Handeln sich auf das Funktionieren des Systems richtet, bis hin zum zwiespältigen und teils übersteigerten Pathos von Nohl, in dem die Stellvertretungsfunktion die Gestalt unterschiedlicher idealisierter Einsätze und Vorbilder hat, die als Fluchtpunkte des pädagogischen Verhältnisses dienen sollen (etwa Persönlichkeit und personale Gemeinschaft). Der Pädagoge_die Pädagogin »repräsentiert« jedoch bei Nohl weniger, vielmehr soll er_sie selbst das Ideal eines »reifen, gewissenhaften und wissenden, gebildeten Menschen«, ja »das Leben selbst« vertreten bzw. verkörpern: des »höhere[n] Leben[s] vor dem Zögling in dem einheitlichen Menschentum seines Erziehers« (Nohl, zit. nach

Röhr 2002, S. 397). Doch selbst wenn die Idealvorstellungen von Nohl so justiert werden, dass sie sich an der nicht antizipierbaren Wirklichkeit des Kindes brechen – an der dem Kind eigenen Idealform (vgl. Nohl 1933, S. 23): von einer paradoxen Positionierung der Stellvertretungsfigur, von der notwendigen Verfehlung eines Ideals, die den Stellvertretungsbegriff allererst erfordert, bleibt im pädagogischen Verhältnis Nohls kaum etwas übrig (vgl. auch Schäfer 2012, S. 243ff). Auch Klafki nimmt in seinen didaktischen Überlegungen Ende der 1950er Jahr solche geisteswissenschaftlichen Referenzen auf: So spricht er bspw. davon, dass der Lehrende »zwei Positionen einnehmen, in sich verwirklichen können [müsse]: Er steht einerseits stellvertretend für den ›Laien‹, der der junge Mensch einmal werden soll, und er steht zum anderen stellvertretend für den jungen Menschen selbst und seine jeweiligen Möglichkeiten« (Klafki 1975, S. 129). Auf einer eher kulturwissenschaftlich orientierten Ebene angesiedelt ist z.B. Mollenhauers Bemerkung, dass ein großer Teil institutionalisierter Erziehungsanstrengungen darin bestehe, der jeweils ›nächsten Generation‹ die ›Welt‹ in stellvertretenden Repräsentationen ästhetisch nahe zu bringen: »die Welt ›noch einmal‹, und zwar in stilisierten Abbildungen« (Mollenhauer 1983, S. 53).

- 18 Von ›Repräsentation‹ lässt sich hier u.a. sprechen, da der Bezug auf ›Leistung‹ stets ›etwas‹ bedeutet, inszeniert, das nicht eindeutig objektiv fassbar ist. ›Leistung‹ steht an einer spezifischen Stelle, in einem bestimmten Kontext ›für etwas‹. Sie greift ›im Namen‹ eines spezifischen Sprechens, Schreibens und/oder Handelns des Schülers_der Schülerin ein. Sie signifiziert Positionierungen des Schülers_der Schülerin (vgl. Mayer 2015).
- 19 Deutlich wird hier auch die komplexe *triadische Situation*. Insofern nicht einfach die eine Person eine zweite einschätzt, sondern das Sprechen im machtvollen soziosymbolischen Kontext – der Schule – situiert erscheint, in dem die Repräsentation und Inszenierung spezifischen Artikulations- und Positionierungsmöglichkeiten folgt und nicht der Identifizierung einer davon unabhängig verstehbaren Leistung oder Identität, erscheinen alle Repräsentationsfiguren in der Abhängigkeit von exakt dieser Situation bzw. den dort legitimierten, anerkannten Machtverhältnissen.
- 20 Mit Levinas wäre allerdings stärker ein von ihm als ethisch ausgezeichnetes Vokabular zu entfalten, das die *unhintergehbare Konfrontation mit dem Anderen* pointiert. Im Stellvertretungsgedanken greift in diesem Sinne nicht einfach eine sozial motivierte Aufforderung – bspw. sich emphatisch an die Stelle des Anderen zu (ver-)setzen oder im Namen

von Motiven wie Fürsorge, Schutz oder auch Teilhabe zu handeln. Einer solchen Auffassung *zuvor* komme die Figur eines primären Verpflichtet- und Bezogen-Seins, dem wir nicht einfach *nachzukommen* haben, sondern das unser Sprechen und unsere Positionierungen *vom Anderen her* denkt bzw. in die Verantwortung nimmt (vgl. Gelhard 2005, S. 97–135).